

Wege zum Dialog mit Kunstwerken in der Grundschule

Constanze Kirchner, Oestrich-Winkel

Anders als immer noch verbreitet angenommen, gilt die Aufmerksamkeit von Grundschulkindern keineswegs vorrangig der gegenständlichen und damit schwerpunktmäßig der historischen Kunst: Die für dieses Heft zahlreich eingesandten Beiträge zeigen, daß sich die Beschäftigung mit künstlerischen Objekten in der Primarstufe besonders auf die Kunst des 20. Jh. bezieht, sowohl auf die Moderne als auch auf Gegenwarts-kunst. Hierbei sind nicht nur Gegenständlichkeit und Wirklichkeitsbezug Kriterien für die Bildauswahl, sondern auch Handlungsanregungen oder spezifische Materialqualitäten, die bei den Kindern Interesse, Experimentierfreude und Phantasietätigkeit wecken.

Vor allem seit Hermann Hinkels empirischer Studie (1972) zu den ästhetischen Vorlieben von Grundschulkindern dominiert die Auffassung, daß sich 6–11jährige besonders für wirklichkeitsgetreue Darstellungen, deutlich wiedergegebene Bildhandlungen und narrative Motive interessieren (Hinkel 1972, S. 22ff.). Lediglich zu Beginn der Grundschulzeit sei der Wunsch nach «Natürlichkeit» noch nicht stark ausgeprägt, und unrealistische Proportionen würden weniger abgelehnt (ebd.). Diese Präferenz der Kinder wird immer wieder betont, obgleich andere Untersuchungen zeigen, daß verschiedenste Interessen der Primarstufenschülerinnen und -schüler für unterschiedlichste Vorlieben geltend gemacht werden können, wie etwa die stoffliche Beschaffenheit eines Werkes (Hinkel 1993). Der Reiz eines bestimmten Materials kann zum Anlaß genommen werden, um sich in Verbindung mit ästhetischer Praxis einem Werk anzunähern: Mit Stroh und Federn, Holz und Farbe stellt z. B. Michael Buthe die vier Jahreszeiten dar (Abb. 1). Die durch dieses Bild ausgelösten Assoziationen können Ausgangspunkt für eine eigene Gestaltung sein, diese wiederum ruft weitere Reflexionen über das Werk hervor, zusätzliche Informationen werden herangezogen usw.: ein Dialog entsteht. Ähnlich affizierend können bestimmte Handlungsanregungen sein: Sammeln, Ordnen, Konstruieren, Experimen-

Die Abbildungen können aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden.

Abb. 1: Michael Buthe (1944–1994): Vier Jahreszeiten, 1980. Mischtechnik und Wachs auf Leinwand. 175 x 130 x 40 cm. Privatbesitz

tieren etc. – wenn diese Tätigkeiten zugleich als künstlerisches Gestaltungsmittel erkannt und reflektiert werden (vgl. hierzu die Abbildungen im Material). Die Sensibilisierung für den Dialog mit einem bestimmten Kunstwerk kann beispielsweise durch eine spezifische ästhetische Erfahrung mit einem künstlerischen Vorgehen angestiftet werden: so die Erfahrung des kontemplativen Kreise-Ziehens während der Beschäftigung mit dem Land-art Künstler Richard Long (vgl. Abb. 2). Die innovativen Elemente der Kunst können in vielfältiger Weise für den Unterricht fruchtbar werden und Verständnis für die Erscheinungsformen der Kunst wecken.

«Bilder präsentieren und repräsentieren Lebensweisen und Lebensformen. Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen» (Otto/Otto 1987, S. 20). Werden die kind-

liche Lebenswelt und die subjektive Wirklichkeitserfahrung der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt fachlicher und pädagogischer Überlegungen, rücken solche Kunstwerke der modernen und aktuellen Kunst ins Blickfeld didaktischer Entscheidungen, an die sich mit Erfahrungen der 6–11jährigen anknüpfen läßt: So ermuntert die Tischgesellschaft von Katharina Fritsch zur Reflexion über geselliges Beisammensein (vgl. Abb. 3). Der Familienausflug der Darstellung Fernand Légers veranlaßt die Kinder, einen fiktiven Ausflug zu konstruieren, dabei eigene Wünsche und Vorstellungen einzubeziehen und zu überdenken (vgl. Abb. 4). Im Unterricht von Markus Diener (S. 31f.) stoßen die Objekte von Claes Oldenburg das Nachdenken über die Funktionalität der Alltagsdinge und ihrer Erscheinungsweisen hinsichtlich der Gegenstände des täglichen Schullebens an.

Zum Erfahrungspotential der Kinder gehören nicht nur die Gegenstände des Alltags, Situationen mit Menschen und Tieren, Märchen, Sagen und andere Geschichten, ihre Spielzeugkultur, Medien und Computerspiele, sondern auch ihre Wünsche und Ängste, Träume und Phantasien sowie Unbewußtes und Unausprechliches.

Diese Themen kindlichen Lebensgeschehens werden ebenfalls mittels Kunsterfahrung aufgegriffen: der Baum der Wünsche von Hanefi Yeter lenkt die Gedanken und Empfindungen auf eigene Wünsche und Bedürfnisse (siehe hierzu den Unterricht von Claudia Franke-Brandau, S. 36f.). Marc Chagalls Traumbilder veranlassen zum Malen individueller Träume und Phantasien (vgl. den Beitrag von Marianne Beyer, S. 49f.). Schattenspiele nach Christian Boltanskis Installation versetzen die Kinder im Unterricht von Dietlind Ducke-Dietrich (S. 34f.) in eine unheimliche, spannende und phantastische Stimmung. Entdeckendes, handelndes und spielerisches Lernen ist als elementares Unterrichtsprinzip in der Primarstufe festgeschrieben. Im Umgang mit Kunstwerken zeigt das Unterrichtsbeispiel von Heidi Herz (S. 45ff.) zu Joan Mirós «Karneval des Harlekins» vielfältige gestalterische und spielerische Variationen der Kunstbegegnung und des Dialogs, der sich hier u. a. auch in der musikalischen Umsetzung spiegelt.

Rezeptionsvermögen und ästhetisches Urteil

Vorbehalte gegenüber der Vermittlung von Kunstwerken, vor allem zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, werden immer wieder geäußert. Sie zielen dabei auf das kindliche Rezeptionsvermögen hinsichtlich des historischen Bewußtseins, sprachlicher Fähigkeiten, ästhetischer Sensitivität sowie der Abstraktionsleistungen in bezug auf notwendige Perspektivwechsel während der Betrachtung. Die eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten und Möglichkeiten ästhetisch-praktischer Annäherungsweisen betont z. B. Richter (1987): «Besonders in den ersten Schuljahren sind die Möglichkeiten der Realisierung von Themen/Motiven, bildnerischen Vorgaben o. ä. sehr begrenzt, und in diesen Jahren ist auch die Spannweite kognitiver Zugänge zu vorgegebenen Kunstwerken, Medienobjekten o.ä. noch nicht sehr groß» (ebd., S. 144).

Wird die ästhetische Urteilsfähigkeit analog zur kognitiven Entwicklung und der Fähigkeit zum moralischen Urteil im Primarstufenalter untersucht, läßt sich leicht feststellen, daß Grundschulkinder Kunstwerke anders bewerten als Erwachsene. Doch mangelt es ihnen deshalb an «ästhetischer Sensitivität», die sich nach Gardner (vgl. Schuster 1993, S. 161 ff.) frühestens am Ende der Grundschulzeit einstellt? Möglicherweise werden mit dieser defizitären Sichtweise kindlichen Vermögens ästhetische Erkenntniswege als spezifische Zugangsweisen zur Kunst verkannt. Die affektive empathische Zuwendung zu Menschen und Dingen sowie die imaginative Welt symbolischer Vorstellungen dominieren zu Beginn des Grundschulalters die kindliche Wahrnehmung. Die Fokussierung des ästhetischen Verhaltens auf kognitive Prozesse steht konträr zur sinnlich-symbolischen Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder (vgl. u. a. Meyer-Drawe 1988; Otto/Otto 1986; Otto 1991).

Kritikvermögen, reversibles und abstraktes Denken, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und historisches Bewußtsein sind



Abb. 2: Die Auseinandersetzung mit Werken des Künstlers Richard Long (geb. 1945) führte zu dieser Arbeit im Rahmen einer Lehrerfortbildung in Thüringen.

zweifelloos alterstypische Fähigkeiten, über die 6–11jährige noch nicht verfügen. Zugleich sind es notwendige Fähigkeiten zur Kunstreflexion. Richtet sich die Kunsterfahrung jedoch auf die subjektiven Erkenntnisprozesse der Kinder und nicht auf die kritische Beurteilung eines Werks, die ohnehin Gefahr läuft, bei dieser Altersgruppe zu bloßen – möglicherweise durch Dritte induzierten – Geschmacksurteilen zu führen, erhält die Frage nach dem Rezeptionsvermögen

einen anderen Stellenwert. Kinder nehmen wahr, was Bilder repräsentieren, und bringen dies mit ihren eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Wünschen, Erinnerungen etc. in Verbindung.

Produktion und Reflexion

Kunsterfahrung findet im produktiven und rezeptiven Umgang mit Kunstwerken gleichermaßen statt. Der Begriff «ästhetische Praxis» umfaßt in diesem Zusammenhang alle Formen des Umgangs mit künstlerischen Objekten: zu Bildern zeichnen, malen, spielen, sammeln, sprechen, nachdenken, reflektieren, schreiben, nachlesen, Infos heranziehen, Geschichten erfinden, Anregungen in eigene Gestaltungen aufnehmen etc. (vgl. Hinkel 1982; Otto/Otto 1987). Hierbei sind altersspezifische Ausdrucksfähigkeiten sowie inhaltliche Interessen, ästhetische Bedürfnisse und der produktive Eigenwille des Kindes zu berücksichtigen. In den ersten Schuljahren sollte sinnlichen Erfahrungen als Basis geistiger Prozesse ausreichend Rechnung getragen werden. So kann z. B. das Nachstellen eines Motivs zum Einfühlen in eine dargestellte Szene beitragen: Die anonyme Starre und Isolation jeder Figur der «Tischgesellschaft» von Katharina Fritsch wird von den Kindern eindrucksvoll im mimetischen Darstellen der Tischgesellschaft empfunden (siehe S. 43). Ganz anders beim Bau des Environments im Unterricht zu Fernand Légers «Les Loisirs» (siehe S. 39): Hier half das Nachstellen der Figuren beim Messen der Proportionen für den Bau der Objekte. Darüber hinaus können im gespielten Weiterphantasieren eigene Vorstellungen entwickelt und ästhetisch erfahrbar werden, wie im Spiel mit Mirós phantastischen Wesen und Fabeltieren (siehe S. 45ff.) oder bei der Darstellung von Träumen und Wünschen im Unterricht von Claudia Franke-Brandau (S. 36f.) und Marianne Beyer (S. 49f.).

Die Kunstbegegnung kann Kinder anregen, verschiedene künstlerische Vorgehensweisen zu erproben. Sie lernen bestimmte Ausdrucksweisen kennen und erwerben dadurch Kompetenz im Umgang mit vielfältigen Techniken. Die formalen Qualitäten eines Werks werden zum Anlaß, sich ästhetische Verfahren anzueignen, die mit individuellen Inhalten gefüllt werden können: Christian Boltanskis Installation motiviert Zweitkläßler, individuelle Schattenfigürchen zu basteln, Geschichten dazu zu erfinden und zu spielen (vgl. S. 34f.). Möglich ist ebenfalls, daß ein Motiv ästhetische Praxis anstößt: Die Auseinandersetzung mit der Tischgesellschaft von Katharina Fritsch führt zu einem wirklichen Spaghetti-Essen.

Auch könnte ein bildnerisches Problem zum Ausgangspunkt für den Umgang mit einem künstlerischen Objekt werden: Das Spiel mit Farben und Formen wird im Rahmen der Beschäftigung mit einer Reihe von Jawlenskys «konstruktiven Köpfen» thematisiert (vgl. Abb. 5). Ebenso kann eine inhaltliche Fragestellung, wie die Planung eines Familienausflugs (vgl. Abb. 4), oder die Frage nach der funktionalen Gestaltung von Alltagsobjekten, zum Auslöser für ästhetische Praxis werden. Sowohl das Nachvollziehen von Entstehungsprozessen als auch

die freie Wahl einer künstlerischen Technik sind sinnvolle Eckpunkte ästhetischer Praxis. Hierbei können Kunstwerke in vielfältigster Weise in den Unterricht einbezogen werden: als Denkansatz, Impuls oder zur intensiven Auseinandersetzung – in jeder Unterrichtsphase.

Die visuellen Erfahrungen der Kinder verändern und erweitern sich zunehmend durch den täglichen Umgang mit Medien. Mit den veränderten Sehgewohnheiten geht vielleicht auch eine geringere Ablehnung gegenüber fremden und unvertrauten Bildvorstellungen einher. Vor dem Hintergrund gesellschaftlich bedingter Defizite, wie reduzierte Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten durch eingeschränkte Spielbereiche, medial vermittelte Wirklichkeit sowie schwindende Eigentätigkeit durch konsumierendes Verhalten, gewinnt ästhetisches Tun zusätzlich an Relevanz. Um so mehr erscheint es notwendig, auch im Zusammenhang mit der Kunstvermittlung die ästhetisch-praktische Tätigkeit aus anthropologischer Sicht als genuine kindliche Aktivität zu verstehen: Wenn die eigenständige Funktion ästhetischer Praxis in diesem Kontext erhalten bleibt, können affektive, empathische, phantastische, symbolbildende Anteile des Kindes in den Produktions- und Rezeptionsprozeß einfließen (vgl. Richter 1975, S. 171 ff.). Die subjektiven und emotionalen Momente in der Auseinandersetzung mit dem Werk, die sich im Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln spiegeln, müssen in der Verbindung von ästhetischem Handeln, sinnlicher Erkenntnis und Reflexion erhalten bleiben.

Blick in die Fachgeschichte

Die didaktische Verschränkung von Kunstrezeption und ästhetischer Produktion wird seit Pfennig (1959) und Otto (1964) immer wieder als notwendiges Element ästhetischen Lernens hervorgehoben und vor allem von Legler (1979) mit der geforderten Einheit von Denken und Machen begründet. Den Umgang mit künstlerischen Objekten in Verbindung mit ästhetischer Praxis versteht die kunstdidaktische Theoriebildung mit unterschiedlichen Zielvorgaben. Obwohl die fachlichen und pädagogischen Vorstellungen in weiten Bereichen kongruent sind, lassen sich doch Tendenzen der jeweiligen didaktischen Richtlinien ablesen, die hier mit grund-

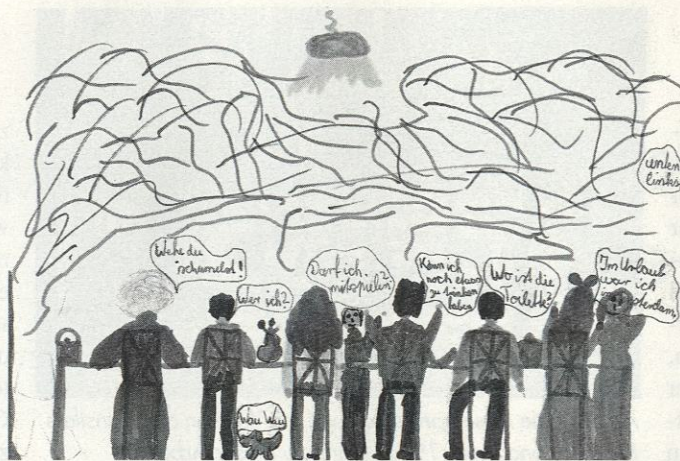


Abb. 3: Die Beschäftigung mit der «Tischgesellschaft» von Katharina Fritsch im Unterricht von Georg Alfier (S. 41 ff.) führte zu diesem Entwurf einer Tischgruppe, die sich angeregt unterhält und Spiele macht, statt kommunikationslos zusammensitzen: subjektive Vorstellungen und Erfahrungen gehen in die Darstellung ein.

schulspezifischem Bezug und ohne Anspruch auf Vollständigkeit genannt werden: Gestaltungselemente und -kriterien werden durch die selbsttätige Antizipation der bildnerischen Probleme erkannt (z. B. Pfennig 1959; Otto 1964; Burkhardt 1971; Kaiser 1973; z. T. Denker 1976). Von Hentig (1987) betont Ende der 60er Jahre das Durchbrechen tradiert Wahrnehmungsmuster durch Sensibilisierung der Sinne. In den 70er Jahren wird der Mitteilungscharakter bzw. die kommunikative Funktion in der Auseinandersetzung mit Kunst hervorgehoben (vgl. z. B. Rich-

ter 1975). Ebert (1977) möchte mit Hilfe der Kunst visionäre und utopische Fähigkeiten im Bereich des Ästhetischen ausbilden. Mit der Visuellen Kommunikation wird das handelnde Aufdecken von gesellschaftlichen Strukturen am ästhetischen Objekt gefordert (z. B. Hinkel 1972; Eucker/Kämpf-Jansen 1979), und zugleich werden Alltagsgegenstände zu Fachinhalten der Ästhetischen Erziehung erhoben (vgl. z. B. Ehmer 1979; Staudte 1980). Schülerorientierung und Alltagsbezug macht Eucker (1980) auch für das didaktische Interesse an der Kunst geltend.

Seither richtet sich der Blick zunehmend auf die produktiven und konstruktiven Erfahrungen sowie das Entwickeln ästhetischer Fähigkeiten des Kindes. Nicht das Werk steht im Zentrum des Vermittlungsinteresses, sondern die Förderung des ästhetischen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler. Gunter und Maria Otto (1987) rücken ästhetische Erkenntnisweisen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Eucker (1990) fordert die produktive Entwicklung des Neugerverhaltens gegenüber kulturellen Phänomenen und kennzeichnet dieses als Chance für Kinder «zu entdecken, daß Werke der modernen Kunst sich zwar nicht auf ihre Probleme beziehen, daß sie aber «ihre Probleme» selbst bearbeiten können, sobald sie sich auf Kunstwerke einlassen, produktiv und rezeptiv, in der Gruppe und für sich. Auseinandersetzung mit fremden Kunstwerken führt stets auch zur Auseinandersetzung mit sich selbst» (ebd., S. 4). Die Förderung von Selbstbewußtsein und Handlungskompetenz betont u. a. Selle (1995): «Diese Kompetenz der Subjektivität, an persönliche Kunsterfahrung gebunden, sorgt für den Austausch mit anderen, den Mitbetrachtern, deren Sicht sich von der eigenen absetzt und ergänzt» (ebd., S. 59).

Werden mit der ästhetischen Praxis im Kontext der Kunstbegegnung ausschließlich formale oder gesellschaftskritische Ziele verfolgt, werden allein Urteils- und Geschmacksbildung betrieben oder wird lediglich das Wahrnehmungstraining forciert, können pädagogische Ansprüche an die Ästhetische Erziehung kaum eingelöst werden. Ebenso wenig darf der bloße Zugang zur Kunst zum alleinigen Ziel erhoben werden. Auch hier würde die ästhetische Praxis instrumentalisiert, identitätsstiftende Prozesse würden behindert werden.

Subjektbildung und Kulturaneignung

Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Kunstwerken zu ermöglichen, ist zweifelsfrei ein erstrebenswertes Ziel, auch wenn die Begründungen dafür oft unterschiedlich sind. Noch immer gilt Hans Meyers (1961) Formulierung: «Die Schule ist der wirkungsvolle Ort, an dem ... eine bleibende Beziehung des Menschen zur Welt der Kunst grundgelegt werden soll» (ebd., S. 14). Die fachpädagogischen Ziele haben sich seither verändert: Nicht mehr die «Bewunderung der Meister» (ebd., S. 15) ist eine zentrale Forderung, sondern der Gewinn ästhetischer Erfahrung in Verbindung mit Kompetenzerwerb und selbstbestimmtem Verhalten der Kinder.

Die Erfahrung moderner Kunst ist nach Welsch (1990, S. 76) die beste Schule, ästhetisches Denken zu fördern. Dieses nennt er ein Mittel, sich angemessen in unserer Gegenwart zu bewegen, die «Situation radikaler Pluralität» zu durchdringen und sich in ihr zu verhalten. Der Umgang mit Kunstwerken bietet vielfältige didaktische Chancen: das Stutzen und Ratlosmachen vor fremden Bilddarstellungen, die damit verbundene Irritation der eigenen Wahrnehmung, die Differenz zwischen der subjektiven Wirklichkeitsvorstellung und dem Dargestellten. Diese Erfahrungen sollen zu Selbsterkenntnis, dem Üben von Toleranz sowie zur Orientierung in der Welt führen (vgl. u. a. Eucker 1985, S. 16; Otto/Otto 1987, S. 20f.; Eucker 1990, S. 2f.). Die konventionalisierten Wahrnehmungen der Kinder werden besonders durch die Kunst des 20. Jh. mit Widerständigem konfrontiert. Den Erfahrungswiderstand nennt Rumpf (1991) ein Potential, das Kinder suchen, um individuelle Grenzen zu spüren und auszuloten, um Dinge plötzlich wieder neu wahrnehmen zu können, differenzierter zu erleben, zu hinterfragen etc.

Im Dialog mit Kunstwerken wird nicht nur die Förderung ästhetischen Verhaltens relevant, zugleich werden die Schülerinnen und Schüler vertraut mit künstlerischen Positionen, Gestaltungsmitteln, Stilmerkmalen und ästhetischen Ausdrucksweisen: Sie lernen ein Stück Bildungs- und Kulturgut kennen. Sowohl Selbstwertungsprozesse als auch die Aneignung kultureller Bestände sind wesentliche Beiträge zur kindlichen Entwicklung und gehen mit der Kunsterfahrung einher. Duncker (1994) greift die Fragestellung nach der Entwicklung des Subjekts einerseits und der Lesbarkeit von Kultur andererseits in seinen pädagogischen Überlegungen für den Grundschulunterricht auf: «Es muß ihm (dem Unterricht, C.K.) gelingen, die Prozesse der Individuierung und Enkulturation als innere Dialektik der Kulturaneignung zu entfalten. Er hat die allseitige Entwicklung der kindlichen Kräfte mit dem Vorgang des Aufnehmens



Abb. 4: Ein «Familienausflug», wie er dem Klischee entspricht und vermutlich aus eigener Erfahrung bekannt ist: Der Vater dominiert die Szene, er steht nicht nur im Mittelpunkt des Geschehens, sondern überragt auch die beiden Frauen, die sich um die Kinder kümmern. Die Figuren, nach der Darstellung von Fernand Légers «Les Loisirs» aus ihrem Zusammenhang gelöst aufgezeichnet und für die Lerngruppe kopiert, wurden von den Viertklässlern ausgeschnitten und als Ausflugssituation individuell zusammengestellt und gestaltet (aus dem Unterricht von Gabriele Grote, S. 38ff.).

von Wirklichkeit zu verknüpfen. Dies bedeutet, daß er auf Verfahren zurückgreifen muß, in denen die Lesbarkeit der Welt und das kindliche Können und Wollen sich wechselseitig hervorbringen und entfalten» (ebd., S. 91). Der Umgang mit Kunstwerken darf weder als «kulturelle Leseübung» (Richter 1995, S. 48) noch abgelöst vom Vermittlungsinteresse als unreflektiertes Ereignis oder als amüsantes Unterhaltungsspiel mißbraucht werden, sondern sollte subjektiv bereichernd und erhellend wirken.

Wege zum Dialog

Didaktische Entscheidungen werden von zahlreichen Fragestellungen begleitet: Was kann

das Kind am künstlerischen Objekt lernen bzw. welche Erkenntnisse kann es an ihm gewinnen? Welche Sachverhalte sind für die Vermittlung von Interesse? Können Erkenntnisse, die an der Kunst gewonnen werden, zur Ausbildung von Wirklichkeitskonstruktion, Selbstbestimmung und Identität beitragen? Welchen Beitrag kann Kunsterfahrung im Hinblick auf die Förderung der Imaginationsfähigkeit und Symbolbildung leisten?

Kunst vermittelt Anregungen, verschiedene ästhetische Ausdrucksweisen zu erproben und eigene Vorstellungen und Gedanken weiterzuentwickeln. Kinder brauchen Anregungen, um ihr Erfahrungspotential im Denken, Handeln und Fühlen zu erweitern. Für Grundschulkinder können Teilaspekte eines Werks aufgegriffen werden, wenn es sich aufgrund bestimmter Lerninhalte anbietet, wenn ein aktueller thematischer Bezug gegeben ist oder spezielle Interessen der Kinder berührt sind. Voraussetzung für die Kunstvermittlung ist der eigene subjektive Zugang der Lehrerin bzw. des Lehrers zum künstlerischen Objekt und eine gründliche Sachanalyse: Zwar bieten die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit vieler Kunstwerke Interpretationsspielräume, doch diese sind keineswegs beliebig. Die Deutungen sollten auch im Gespräch mit den Kindern an formale und inhaltliche Gegebenheiten gebunden werden. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler, eigene interpretatorische Standpunkte einzunehmen und zu vertreten. Akzeptanz und Toleranz gegenüber verschiedenen Sichtweisen können geübt werden.

Im Vermittlungsprozeß mit Grundschulkindern ist die erste Annäherung an das Werk von besonderer Bedeutung: Wie können subjektives Interesse, Faszination und ein affektiver Zugang ausgelöst werden? Spielerische Annäherungen kommen nicht nur kindlichen Bedürfnissen entgegen, sondern bieten auch Gelegenheit, mit subjektiven Empfindungen und Erfahrungen einen empathischen Bezug zum Werk zu entwickeln und in einen Dialog mit diesem einzutreten. Bekanntes in einem neuen Kontext zu entdecken und die eigene Erfahrung mit dem Motiv, dem Gegen-

stand oder der Aktion zu verknüpfen, ist möglicherweise ein motivierender Anlaß für die Kunsterfahrung. Kinder benötigen Wege, die es erlauben, mit eigenen Vorstellungen von Wirklichkeit, Träumen und Phantasien eine Verbindung zum Werk herzustellen. Erst das persönliche Interesse am künstlerischen Objekt ergibt die Basis für eine intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Kunst. Zugleich trägt das Verbalisieren von Erfahrungen und Erinnerungen der Kinder zum Vertiefen des Dialogs sowie zum Erweitern bzw. Eingrenzen der Interpretationsmöglichkeiten bei, die durch Informationen zur Künstlerbiographie, zu zeitgeschichtlichem Hintergrund und künstlerischen Intentionen ergänzt werden können.

Affektive, empathische Zugänge zu einem Werk lassen sich methodisch in unterschiedlicher Weise unterstützen, z. B. wenn Teile eines Bildes verdeckt werden: Vermutungen, Phantasien werden geäußert. Die Spannung wächst. Ist das Motiv erkennbar, sprudeln Assoziationen, Erinnerungen, eigene Erfahrungen etc. Oder: Ausschnitte einer Darstellung werden zum Weitermalen vorgegeben. Zum anschließenden Bildvergleich ist die Motivation groß: Wie habe ich gemalt? Wie der Künstler? Ein Bildvergleich ist auch möglich, wenn aus vorgegebenen Gestaltungselementen eine Gruppenarbeit entsteht: Zu welchen Lösungen findet der Künstler? Spezifische Handlungsanregungen, Materialeexperimente oder Sammelaufträge können ähnliches Interesse auslösen (vgl. hierzu die Abbildungen und Aufträge im Material). Bilder nachzustellen, um sich in eine Situation hineinzusetzen, und auch, um auf bestimmte Gestaltungskriterien aufmerksam zu machen, ist ebenso ein Weg, den Dialog mit der künstlerischen Hervorbringung zu initiieren wie die Suche einer passenden Musik oder das Erfinden einer gespielten Szene zu einem Motiv. Dieses Spiel kann auch als Puppentheater, Schattenspiel u. ä. inszeniert werden.

Im *Unterrichtsalltag* helfen Sammlungen von Kunstpostkarten, Kunstkalendern vergangener Jahre, antiquarischen Katalogen, Nachschlagewerken, Kunstbüchern für Kinder etc., bei Schülerinnen und Schülern Interesse zu wecken und erste Annäherungen an Kunstwerke zu ermöglichen. In der Regel durchsuchen die 6–11jährigen mit Begeisterung die Haushalte von Oma und Opa, Freunden und Eltern nach diversen Materialien und stellen sie der Klasse zur Verfügung. Im Rahmen von Wochenplanunterricht und Freier Arbeit können in bezug auf diese Bildquellen Arbeitsaufträge vergeben werden, die zum ersten Kennenlernen einiger Werke führen: Ausgehend von Bilddetails oder signifikanten Beschreibungen müs-



Abb. 5: Schülerarbeit, 3. Schj. In Anlehnung an Alexej von Jawlenskys (1864–1941) «konstruktive Köpfe» bekamen die Kinder ein Arbeitsblatt mit vorgegebenen Umrisslinien. Ohne Kenntnis von Jawlenskys Gemälden sollte das Blatt farbig gestaltet werden. Anhand der vielfältig und unterschiedlich ausgearbeiteten Darstellungen konnten im Vergleich mit einigen Bildern von Jawlensky verschiedene Gestaltungskriterien erarbeitet und auf das individuell Hervorgebrachte bezogen werden: die serielle Struktur, Farb- und Formwirkungen.

sen die jeweiligen Reproduktionen erkannt werden. Abbildungen eines Künstlers oder mehrerer gleicher Bildmotive können einander zugeordnet werden. Eine Darstellung wird in Gruppenarbeit als Stegreifspiel umgesetzt. Ein Bild wird zum Anlaß, eine Geschichte zu erfinden und zu schreiben. Weitere Aufträge könnten sein, sich über das Leben der Künstlerin oder des Künstlers zu informieren, bestimmte Materialien auszuprobieren, Gestaltungsexperimente zu wagen, eine Zeichnung zu einem Ausschnitt anzufertigen, ein Bild unter spezifischen Vorgaben herzustellen etc.

Eine in der Klasse eingerichtete *Kunstecke* unterstützt das kreative selbständige Arbeiten: Postkartensammlungen und andere Reproduktionen erweitern das kindliche Repertoire innerer Bilder. Der Aufforderungscharakter verschiedener Gestaltungsmittel, wie Papiere und Pappen, Farben, Stifte, Stoffe, Wollreste, Korken, Draht, Bast, Blechdosen, Sammlungen von Naturmaterialien und anderen Gegenständen, Schmink- und Verkleidungsutensilien, Holzreste, Modelliermassen u. v. m., fördert das produktive ästhetische Tun. Wenn die Kinder ihre Arbeitsergebnisse zeigen und vortragen, werden diese nicht nur für die ganze Klasse verfügbar, sondern auch im Gespräch ergänzt und reflektiert.

Ein *Museumsbesuch*, der die Anmutungsqualität des Originals spüren läßt und eine spezifische räumliche Atmosphäre vermittelt, ist ein wichtiges Erfahrungsmoment für die Begegnung mit Kunst, leider jedoch nicht immer möglich. Das gemeinsame Betrachten eines künstlerischen Objekts im Klassenraum kann mittels eines Großdrucks oder einer Farbfolienkopie auf dem Over-Head-Projektor realisiert werden. Eine Diaprojektion verlangt die Verdunklung des Raums, was häufig zu erheblicher Unruhe der Schülerinnen und Schüler führt.

Die Unterrichtserfahrungen im Thementeil zeigen, daß Grundschulkinder besonders gegenüber der Kunst des 20. Jh. motiviert und aufgeschlossen reagieren. Vielleicht weil sie – altersgemäß bedingt – noch offen, interessiert, wißbegierig und neugierig gegenüber allem Neuen sind, ohne daß Vorurteile und festgefahrene Meinungen das Erleben behindern. Das Unterrichtsbeispiel zu Claes Oldenburg (S. 31ff.) verdeutlicht, wie Kunstwerke anregen können, über unsere Umwelt und die Dinge unseres Alltags nachzudenken und sich ästhetisch-praktisch einem künstlerischen Konzept zu nähern. Träume, Wünsche und Phantasien darzustellen, die möglicherweise nicht mit Worten ausgedrückt werden können, ist im Unterricht zu den Künstlern Hanefi Yeter (S. 36f.), Christian Boltanski (S.34f.) und Marc Chagall (S. 49f.) intendiert.

Beispiele, Motive weiterzuspinnen, nachzuspielen oder Geschichten dazu zu erfinden, bieten die Beiträge zu Joan Miró (S. 45ff.), Fernand Léger (S. 38ff.) und Katharina Fritsch (S. 41ff.). Verbunden mit produktiver Eigentätigkeit, Reflexion, Spiel und Spaß, gelingt es, die Kinder sowohl für ungewöhnliche Rauminstallationen als auch für verfremdete, phantastische oder ungegenständliche Kunstwerke zu begeistern, sie zu subjektiven Deutungen zu ermutigen sowie für formale und inhaltliche Bestände zu sensibilisieren.

© Foto: Axel Schneider, Frankfurt/Main

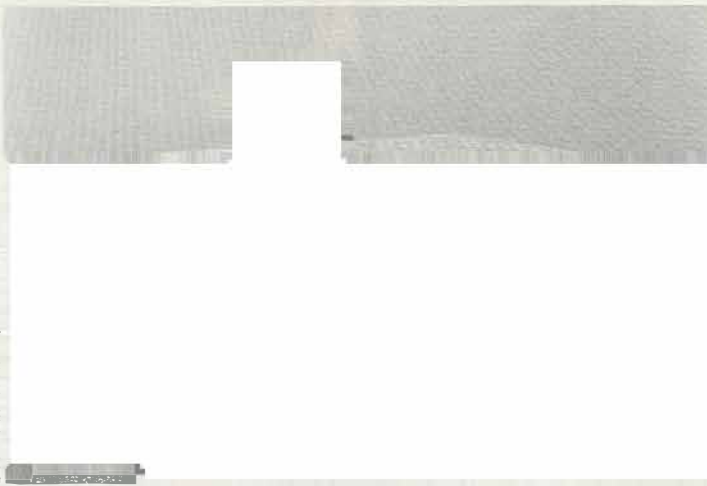


Abb. 6: Martin Honert (geb. 1953): Foto (1. Version), 1993. Epoxi, Holz, bemalt. Figur: Höhe ca. 100 cm, Tisch: 79 x 73 x 123 cm. Frankfurt, Museum für Moderne Kunst.

Verträumt und ein wenig verloren sitzt der Junge am Küchentisch: Was ihm wohl durch den Kopf geht? Ausgehend von den subjektiven Erinnerungen und Empfindungen der Kinder, kann ein Dialog mit dem Werk entstehen.

Unterrichtshilfen (Auswahl):

Begegnung mit Kunstwerken: 9

Farbfolien und Lehrskizzen, Tafelbilder, Arbeitsblätter. pb-Verlag, Bodensee-Str. 11, 81241 München.

Folie «Pieter Bruegel: Kinderspiele», in: K+U 195/1995.

Kunststücke 3/Kunststücke 4: Schulbuch und Lehrerband. Ernst Klett Schulbuchverlag, Postfach 1170, 71398 Korb.

Material «Feuer», in: K+U 192/1995.

Material «Verwandlung», in: K+U 194/1995.

Material «Klänge aus Formen und Farben», in: K+U 203/1996.

Meisterwerke für die Grundschule: 24 Reproduktionen und Handreichungen. Neckar-Verlag, Postfach 1820, 78008 Villingen-Schwenningen.

Literatur:

Burkhardt, Hermann: *Grundschul-Praxis des Kunstunterrichts*. Ravensburg 1971.

Denker, Johann: *Kunstunterricht in der Grundschule*. Oldenburg 1976.

Duncker, Ludwig: *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. Weinheim/ Basel 1994.

Ebert, Wilhelm: *Unzeitgemäße Bemerkungen*. In: K+U 46/1977.

Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): *Ästhetische Erziehung und Alltag*. Lahn-Gießen 1979.

Eucker, Johannes/ Kämpf-Jansen, Helga: *Umgang mit ästhetischen Objekten*. In: Kochan, Barbara/ Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.): *Taschenlexikon Grundschule*. Königstein/Ts. 1979.

Eucker, Johannes: *Ästhetische Erziehung in der Sekundarstufe I – Konzeption und Unterrichtsplanung*. In: Eucker, Johannes/ Kämpf-Jansen, Helga: *Ästhetische Erziehung 5–10*. München 1980.

Eucker, Johannes: *Verschläft die Didaktik die Kunst der Gegenwart?* In: K+U 89/1985.

Eucker, Johannes: *Kunst des 20. Jahrhunderts im Unterricht*. In: K+U 145/1990.

Hentig, Hartmut von: *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*. Frankfurt am Main 1987.

Hinkel, Hermann: *Wie betrachten Kinder Bilder. Untersuchungen und Vorschläge zur Bildbetrachtung*. (4. Aufl. 1980) Gießen 1972.

Hinkel, Hermann: *Kunst als Gegenstand von Unterricht*. In: *Ästhetische Erziehung '82 – Positionen und Perspektiven*. K+U Sonderheft 1982.

Hinkel, Hermann: *Das rote Bild. Kinder entdecken einen Künstler: Emil*

Schumacher. In: K+U 178/1993. Kaiser, Gerold: *Kunstunterricht in der Eingangsstufe*. Ravensburg 1973.

Kloß, Martin: *Kunstabstrachtung. Grundlagen und Prozeß der Betrachtung bildender Kunst mit Schülern*. (1. Aufl. 1979) Berlin 1987.

Kohlberg, Lawrence: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a.M. 1974.

Legler, Wolfgang: *Denken und Machen – ein offenes Problem*. In: K+U/Sonderheft '79: *Denken und Machen*, 1979.

Maurer, Friedemann: *Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters*, (1. Aufl. 1990). Bad Heilbrunn/ Obb 1992.

Meyer-Drawe, Käte: *Der Leib als vorpersonale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns*

und Wissens – Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Prinzip*. Weinheim/ Basel 1988.

Meyers, Hans: *Wir erleben Kunstwerke. Wege kind- und jugendgemäßer Kunstabstrachtung*. Oberursel/Ts. 1961.

Otto, Gunter: *Kunst als Prozeß im Unterricht*. (2. erweiterte Aufl. 1969) Braunschweig 1964.

Otto, Gunter/Otto, Maria: *Ästhetisches Verhalten*. K+U 107/1986.

Otto, Gunter/Otto, Maria: *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze 1987.

Otto, Gunter: *Ästhetische Rationalität*. In: Zacharias 1991, a. a. O.

Pfennig, Reinhard: *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken*. (Neufassung 1964, 5. Aufl. 1975) Oldenburg 1959.

Regel, Günther: *Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozeß und Sprache der Formen und Farben*. Berlin 1986.

Regel, Günther: *Bildermachen und Bilderverstehen*. In: BDK Mitteilungen 2/1990.

Richter, Hans-Günther: *Ästhetische Erziehung und Moderne Kunst. Zu den Möglichkeiten und Grenzen einer ästhetischen Erziehung heute*. Ratingen 1975.

Richter, Hans-Günther: *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Düsseldorf 1987.

Richter, Hans-Günther: *Themenstellung als Problem der Kunstpädagogik und Kunsttherapie*. In: Schiementz, Walter/ Beilharz, Richard (Hrsg.): *Ins Bild gesetzt. Facetten der Kunstpädagogik*. Weinheim 1995.

Rumpf, Horst: *Erfahrungswiderstand*. In: Zacharias 1991, a. a. O.

Schuster, Martin: *Die Psychologie der Kinderzeichnung*. (2. Aufl.) Heidelberg 1993.

Selle, Gert: *«Ohne Mißbrauch von Kunst gäbe es ihren Gebrauch gar nicht»*. Interview von Ingo Arend mit Gert Selle. In: *Kunstforum international*, Bd. 131/1995.

Staudte, Adelheid: *Ästhetische Erziehung 1–4*. München 1980.

Staudte, Adelheid (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*. Weinheim und Basel 1993.

Welsch, Wolfgang: *Ästhetisches Denken*. (3. Aufl. 1993) Stuttgart 1990.

Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*. Essen 1991.